

## Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de Primaria y Secundaria

Rafael López Atxurra y M. Ángeles de la Caba Collado  
Universidad del País Vasco

El objetivo de este trabajo es analizar estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar, como primer paso para el diseño de un programa educativo de mejora de la autonomía y los buenos tratos. Para ello, se ha utilizado una muestra de 1018 estudiantes de 10 a 14 años, que cursan el último ciclo de Educación Primaria y el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, pertenecientes a doce centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca. Se les ha administrado un cuestionario situacional con breves historias de maltrato escolar en las que se les pregunta a) qué harían si se encontrasen en la posición de víctimas y b) qué harían como compañeros, así como un cuestionario de afrontamiento proactivo. El análisis de los datos pone de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre cursos, disminuyendo el peso de las estrategias positivas y aumentando las negativas en los cursos superiores. Asimismo, cabe destacar que hay relación entre afrontamiento proactivo y el tipo de estrategia de afrontamiento adoptado en situaciones concretas de maltrato, si bien no siempre esta relación es positiva.

*Palabras clave:* Malos tratos, autonomía, convivencia escolar, estrategias de afrontamiento, educación para la ciudadanía.

*Coping strategies for abuse at school in students of Primary and Secondary Education.* The aim of the study was to analyze what coping strategies are preferred by 10 to 14-year-old students when faced with abuse, in order to detect educational needs which will help design programs for enhancing autonomy and good (as opposed to ill) treatment. The sample group analyzed comprised 1018 students from the last two years of primary school and the first two years of secondary school. The students came from twelve different schools. Participants were given a situational questionnaire with brief stories of abuse, in which they were asked a) what they would do if they were to find themselves in the position of the victims and b) what they would do as classmates and friends. They were also given a proactive coping questionnaire. The data analysis revealed the existence of statistically significant differences between school years, with an increase in the weight of negative strategies among older students, as well as a clear relationship between proactive coping and the type of coping strategy adopted in specific situations of abuse, although this relationship was not always positive.

*Keywords:* Abuse, autonomy, peaceful coexistence at school, coping strategies, citizenship education.

El desarrollo constructivo de competencias de autonomía, buenos tratos y ciudadanía es particularmente importante en el

marco de un mundo globalizado, que ha suscitado un cúmulo de problemas, desestabilizando los marcos de convivencia y planteando nuevos retos para convivir de forma participativa en las sociedades complejas actuales. Eso requiere la intervención educativa a todos los niveles (Comellas y Lojo, 2008; Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-

Aguado, 2001, 2006; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Ortega y Del Rey, 2004; Trianes, 2000), para que las nuevas generaciones sean capaces de cuidar de sí mismas, de los otros y de las cosas, no siendo indiferentes a las responsabilidades concretas que entraña una ética del cuidado. En esta línea han surgido un buen número de propuestas, desde la Educación para la convivencia (Charney, 1991; Elias, Arnold, y Steiger-Hussey, 2003; Hoffmans-Gosset, 2000; McNamara y Moreton, 1995; Torrego, 2006), la Resolución de Conflictos (Álvarez-García, Álvarez, Núñez, González-Pienda, González-Castro y Bernardo, 2007; Boqué, 2002; Jones y Compton, 2003; MacGrath, 1998; McBeth y Fine, 1995; McRae, 1998; Torrego, 2005), la Educación para la Ciudadanía (Arnot, 2009; Consejo de Europa, 2005) o la Educación Emocional (Bisquerria, 2009; Zeidner, Matthews, y Roberts, 2009), por citar algunas.

Fomentar competencias emocionales y sociales para la convivencia ciudadana es un objetivo educativo importante a lo largo de todo el ciclo vital, máxime si tenemos en cuenta que el desarrollo personal, el bienestar de la comunidad y el rendimiento eficaz están estrechamente interrelacionados (Church, Bascia, y Shragge, 2008; Leary, 2000; Weist, Evans, y Lever, 2003). Si cabe es aún más importante a medida que las chicas y los chicos se acercan a la adolescencia, momento éste en que la importancia del grupo y la necesidad de autoafirmación hacen imprescindibles las habilidades de afrontamiento y la resolución no violenta de los conflictos.

Ayudar a los adolescentes a canalizar la agresividad para autoafirmarse y buscar su identidad de forma respetuosa con las personas y el entorno que les rodea es una tarea educativa ineludible no sólo para preservar su bienestar personal sino también para potenciar la convivencia escolar y la cohesión social. En este sentido, es importante destacar que violencia no es sinónimo de agresividad. “La agresividad es positiva y necesaria para afirmarse. El niño, como el adulto, tiene necesidad de oponerse, de contestar, de

rechazar. La agresividad es una búsqueda de uno mismo a través de las reacciones de los otros, es buscar un sentido y expresar diferentes necesidades: ser escuchado, ser comprendido, ser reconocido” (Heughebaert y Maricq, 2004, p.12). La agresividad, como manifestación de oposición, es necesaria para la construcción de la identidad y la autonomía. El problema se plantea cuando se adoptan formas violentas, entendiendo por violencia todo lo que conlleva rechazo, exclusión y negación, ya sea del otro o de uno mismo.

No es suficiente con educar para el uso de estrategias no violentas, sino que, además, es necesario trabajar la capacidad para valorar y emplear las estrategias positivas de ayuda y defensa asertiva. Sólo así es posible empatizar con lo que les sucede a los otros y defender las cosas que son de todos. Se trata, sin duda, de un reto educativo no siempre fácil de afrontar. Exige adaptar las propuestas de intervención, dentro y fuera de las aulas, a la identificación de actitudes de afrontamiento ante situaciones posibles de malos tratos y acoso en los centros educativos. Esto es particularmente importante si tenemos en cuenta las numerosas investigaciones que estudian el papel de “víctima” y “agresor”, así como otros roles relevantes, tales como el defensor de la víctima o el observador pasivo (Cuadrado y Fernandez, 2009; Solberg, Olweus, y Endresen 2007; Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, Winter, Velrhus y Ormel, 2005).

El objetivo general de este trabajo es identificar las actitudes de afrontamiento ante los malos tratos en el último ciclo de Primaria y primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, como punto de partida para la proyección de espacios de intervención. Más concretamente, las preguntas que han guiado la recogida y análisis de los datos, han sido las siguientes:

- 1.- ¿Cuáles son las actitudes que tienen el alumnado ante la violencia escolar tanto desde la posición “víctima” como de “compañeros”? ¿Qué presencia tienen las respuestas pasivas

- y de reciprocidad negativa frente a las de afrontamiento positivo, tales como la asertividad o búsqueda de ayuda?
- 2.- ¿Influye la edad en las actitudes de afrontamiento? ¿Hay diferencias estadísticamente significativas en el tipo de estrategias elegidas en función del curso al que pertenecen el alumno?
  - 3.- ¿Hay relación entre afrontamiento proactivo y estrategia de afrontamiento ante situaciones de maltrato? ¿Es una relación estadísticamente significativa con implicaciones educativas?

### Método

#### *Participantes*

El diseño de la investigación es descriptivo y los participantes en el estudio han sido 1018 estudiantes. En concreto han participado 590 del último ciclo de Educación Primaria (293 chicas y 297 chicos) y 428 del primer ciclo de ESO (216 chicas y 212 chicos). En total se ha contado con 12 centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca, que abarca una tipología amplia, de población urbana grande, media y pequeña, así como centros públicos y privados.

#### *Instrumentos*

El *procedimiento* de recogida de datos se ha llevado a cabo con dos instrumentos: el PCS (Schwarzer y Knoll, 2009) y un cuestionario situacional construido por el equipo investigador.

El PCS -"Proactive Coping Scale"- es un cuestionario que permite evaluar el afrontamiento proactivo. Este consiste en la disposición de la persona para afrontar de forma positiva las situaciones y demandas que suponen reto o amenaza, confiando en la propia capacidad y regulando la respuesta dada a tales situaciones para conseguir los propios fines y bienestar personal. El cuestionario es una escala de tipo Likert, con cuatro alternativas de respuesta, que consta de 14 ítems, de los cuales tres tienen una

formulación negativa, que permiten obtener, con una única dimensión, una puntuación en afrontamiento proactivo.

El cuestionario situacional consta de 12 historias muy breves y un espectro amplio de situaciones, clasificadas en tres grupos. El primer grupo recoge situaciones de maltrato físico y psicológico entre iguales que consisten en insultar y ridiculizar (H<sup>a</sup>1), esconder y romper objetos personales (H<sup>a</sup>2), maltratar con uso de medio tecnológico entre chicos (H<sup>a</sup> 3) y entre chicas (H<sup>a</sup> 7), amenazar y chantajear (H<sup>a</sup>8). Asimismo, se recogen dos historias de ataque a la privacidad (H<sup>a</sup> 4) y aislamiento o marginación (H<sup>a</sup> 6). En el segundo grupo se presentan tratos inadecuados en el comportamiento que el profesorado muestra hacia algún alumno o alumna, tales como ignorar el trabajo (H<sup>a</sup>10), ridiculizar (H<sup>a</sup>11) y castigar injustamente (H<sup>a</sup>12). Finalmente, se recoge una situación de ataque a los bienes comunes con la quema de una papelería (H<sup>a</sup> 9).

En cada una de las historias se pregunta a) "qué harías tú si fueses" el alumno o la alumna a quien le sucede y b) "qué harías como compañero o compañera", dando diferentes alternativas para cada posición, que se agrupan en *tres dimensiones* de afrontamiento: pasivo, activo negativo y activo positivo. En la *posición de víctima*, el afrontamiento pasivo, se recoge en la opción "nada" (callar, aguantar...), mientras que el afrontamiento activo negativo tiene dos opciones. Por una parte, la respuesta inmediata de "hacer lo mismo" (pegar, romper, insultar, etc.) y, por otra parte, la opción de reciprocidad negativa diferida, que se fundamenta en "esperar el momento". El afrontamiento activo positivo engloba dos opciones: 1) frenar la situación de manera directa y asertiva (pedir que le dejen en paz...) y 2) buscar ayuda. Finalmente, se recoge la opción de "otras alternativas", bajo el epígrafe "no haría nada de lo anterior. Lo que yo haría es...". En la *posición de compañera o compañero* que presencia la situación de malos tratos se han planteado también tres dimensiones de afrontamiento. El afrontamiento pasivo tiene dos opciones, una de

huida total y otra de observación pasiva del maltrato; el activo negativo recoge la regla de “hacer lo mismo” y el activo positivo tiene otras dos opciones: afrontar asertivamente la situación o buscar ayuda. Finalmente se ofrece una sexta y última respuesta, con la posibilidad de otras alternativas.

### *Procedimiento*

En el trabajo se han seguido dos fases. La primera fase ha sido de recogida de la información, aplicando los dos cuestionarios tanto en quinto y sexto de Educación Primaria como en primero y segundo de Secundaria, en dos sesiones sucesivas. La segunda fase, de análisis de los resultados, se ha llevado a cabo con el programa estadístico SPSS, versión 16. Para los contrastes de medias en el cuestionario de afrontamiento proactivo se ha utilizado el estadístico F de Fisher y para analizar los resultados del cuestionario situacional el Chi cuadrado.

### Resultados

Para exponer los resultados se presentarán, en primer lugar, los resultados sobre el cuestionario situacional, detallando el análisis por cursos, y después los obtenidos con el cuestionario de afrontamiento proactivo, así como algunos análisis de relación entre ambas variables.

#### *Análisis de las estrategias de afrontamiento por curso*

Para ver si las diferencias en la distribución de las respuestas de afrontamiento son estadísticamente significativas en función de su pertenencia a diferentes cursos -de Primaria y Secundaria- se han realizado análisis de contingencias y, asimismo, se ha calculado el Chi cuadrado y la significatividad para cada una de las historias prototípicas de malos tratos. En la Tabla 1 se presentan los porcentajes por cursos en la posición de víctima, así como el Chi cuadrado, grados de libertad y significatividad de cada historia. Se observa que, efectivamente, las diferencias son estadísticamente significativas en todos los casos ( $p < .001$  H<sup>a</sup> 1, H<sup>a</sup>2, H<sup>a</sup> 4

e H<sup>a</sup>9,  $p < .01$  en H<sup>a</sup> 3, H<sup>a</sup> 5, H<sup>a</sup> 6, H<sup>a</sup> 7, H<sup>a</sup> 8, H<sup>a</sup> 10, H<sup>a</sup> 11 y  $p < .05$  en la H<sup>a</sup> 12). Por ello, podemos rechazar la hipótesis nula, de independencia entre las variables analizadas, y aceptar, consecuentemente la hipótesis alternativa de relación entre las variables de “estrategia de afrontamiento utilizada” y “curso”.

Como tendencia general se observa que el peso de las actitudes positivas (estrategias asertivas y de búsqueda de ayuda) baja de quinto de Primaria a segundo de la ESO, aunque esta tendencia es mucho más acentuada en el caso de la asertividad que en el de la búsqueda de ayuda. Por el contrario, el peso de las actitudes negativas no solo no baja, como hubiera cabido esperar, sino que incluso sube, tanto desde la posición de víctima como de compañero. Sin embargo, esa tendencia de descenso o de aumento no es lineal, de curso a curso, como se puede apreciar en la Tabla 1.

Los porcentajes de las respuestas de afrontamiento activo basados en la reciprocidad negativa directa, que consisten en “hacer lo mismo” que te hacen (insultar, romper, golpear...) aumentan en función del curso. No sólo no se observa una disminución de la respuesta negativa en los cursos superiores sino que, por el contrario, hay un repunte, siendo incluso mayor el porcentaje de alumnado que opta por hacerle lo mismo al atacante en comparación con los cursos inferiores. Ese aumento o repunte se da de dos maneras. En la mayoría de los casos hay una tendencia oscilante, de manera que suben los porcentajes de sexto, con respecto a quinto, para bajar en 1º de la ESO y volver a subir en 2º ESO. Sin embargo, la subida es lineal, a lo largo de todos los cursos, en dos historias (H<sup>a</sup> 1: hacer burla e insultar e H<sup>a</sup>11: ridiculizar un alumno). Como excepción, en la historia donde se presenta un caso de aislamiento a un compañero (H<sup>a</sup>6), la tendencia a posicionarse a favor de “hacer lo mismo” disminuye en la ESO.

La respuesta de afrontamiento diferida, de “esperar el momento para hacerle una faena cuando no se de cuenta”, tiene una presencia porcentual menor que la estrategia de

Tabla 1. Estrategias de afrontamiento en la posición de víctima por cursos (N=1018).

	Historias entre iguales								Bienes Públicos		Profesor-Alumno	
	H <sup>1</sup>	H <sup>2</sup>	H <sup>3</sup>	H <sup>4</sup>	H <sup>5</sup>	H <sup>6</sup>	H <sup>7</sup>	H <sup>8</sup>	H <sup>9</sup>	H <sup>10</sup>	H <sup>11</sup>	H <sup>12</sup>
Chi c	43'146	58'828	36'011	57'070	35'780	38'183	33'619	33'963	53'728	39'112	38,895	26,329
gl.	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Signif.	.000	.000	.002	.000	.002	.001	.004	.003	.000	.001	.001	.035
	***	***	**	***	**	**	**	**	***	**	**	*
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<b>Pasiva</b>												
5 <sup>o</sup> EP <sup>r</sup>	5,4	1,5	3	4	3	8,1	4,3	6,4	24,8	14	15,9	10,3
6 <sup>o</sup> EP <sup>r</sup>	4,7	2,2	1,7	3,9	3,9	13,3	3	3,5	34,3	20,8	18,6	9,6
1 <sup>o</sup> ESO	9,2	1,7	2,5	5	4,6	14,6	7,1	5,5	33,9	18,9	11,9	6,7
2 <sup>o</sup> ESO	5,2	2,6	2,6	4,6	2,6	12,3	3,9	7,9	44	8,6	11,3	7,3
<b>Esperar momento</b>												
5 <sup>o</sup> EP <sup>r</sup>	6,9	6,9	4,5	4	1,2	2,7	5,8	4	0	5	4,3	5,5
6 <sup>o</sup> EP <sup>r</sup>	7,7	7,8	5,2	4,7	3,9	5,2	9,1	3,5	0	6,2	8	6,6
1 <sup>o</sup> ESO	8	16,9	6,3	7,6	3,4	3,3	8,4	5,5	0	6,3	6,8	6,3
2 <sup>o</sup> ESO	7,7	8,4	3,2	7,8	5,2	3,9	8,4	10,6	0	13,8	6,6	7,3
<b>Hacer lo mismo</b>												
5 <sup>o</sup> EP <sup>r</sup>	6,6	13,3	14,5	33,3	24,9	25,2	16,4	17,5	0	6,9	20,2	7
6 <sup>o</sup> EP <sup>r</sup>	7,3	19	17,8	43,8	37,8	32,6	23,8	21,7	0	3,1	21,7	14,5
1 <sup>o</sup> ESO	10,1	14	15	38,2	27,4	23,4	12,2	20,2	0	5,5	31,8	14,2
2 <sup>o</sup> ESO	20	29	27,1	39,2	40,5	18,7	21,9	23,8	0	9,9	35,1	9,3
<b>Asertiva</b>												
5 <sup>o</sup> EP <sup>r</sup>	36,7	45,2	29,4	41,9	34,3	49,8	39,5	34	56,8	57,3	48,9	64,8
6 <sup>o</sup> EP <sup>r</sup>	39,9	27,6	21,7	24,9	22,7	32,6	25,1	24,8	47,6	53,5	46,9	60,5
1 <sup>o</sup> ESO	29,8	34,3	14,2	29	29,5	47,7	30,3	25,6	46,4	57,1	37,7	58,6
2 <sup>o</sup> ESO	38,1	27,1	16,8	20,3	23,5	51,6	26,5	28,5	48	55,3	35,1	60,7
<b>Buscar ayuda</b>												
5 <sup>o</sup> EP <sup>r</sup>	35,7	27,4	38,8	7	27,7	5,4	25,8	24,2	13,4	9	6,1	7
6 <sup>o</sup> EP <sup>r</sup>	30	32,8	42,6	5,2	20,2	5,2	26,8	30,1	12,3	5,3	2,2	2,2
1 <sup>o</sup> ESO	32,8	24,2	49,6	4,6	23,2	3,3	31,9	31,1	12,1	5	6,4	5,9
2 <sup>o</sup> ESO	17,4	24,5	38,7	1,3	18,3	0,6	27,1	15,2	1,3	3,9	4,6	4
<b>Otras</b>												
5 <sup>o</sup> EP <sup>r</sup>	8,7	5,7	9,7	9,8	8,8	8,7	8,2	13,8	5	7,8	4,6	5,4
6 <sup>o</sup> EP <sup>r</sup>	10,3	10,6	10,9	17,5	11,5	11,1	12,1	16,4	5,7	11,1	2,6	6,6
1 <sup>o</sup> ESO	10,1	8,9	12,5	15,5	11,8	7,7	10,1	12,1	7,5	7,1	5,4	8,3
2 <sup>o</sup> ESO	11,6	8,4	11,6	26,8	9,8	12,9	12,2	13,9	6,6	8,5	7,3	11,3

5<sup>o</sup> Educación Primaria (N= 328); 6<sup>o</sup> Educación Primaria (N= 262); 1<sup>o</sup> Educación Secundaria Obligatoria (N= 263); 2<sup>o</sup> Educación Secundaria Obligatoria (N= 165); \*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001

reciprocidad negativa directa (“hacerle lo mismo”). No obstante, sigue una tendencia de aumento, que en algunas historias es claramente progresivo (H<sup>3</sup> 4 e H<sup>3</sup> 10) y en otras oscilante, aunque, en cualquier caso, con porcentajes superiores en segundo de la ESO que en quinto de primaria. Frente a esta orientación dominante, en la historia de maltrato físico y psíquico entre chicos (H<sup>3</sup> 3) se observa que la tendencia de subida mantenida durante los tres primeros cursos, da un giro brusco de bajada en segundo de la ESO.

Afrontar la situación de forma directa y asertiva parece seguir una tendencia que tiene fuertes implicaciones educativas. Lejos de aumentar la opción por esta estrategia en los cursos superiores sucede justamente lo contrario, excepto en dos casos (H<sup>1</sup> e H<sup>6</sup>). El alumnado de quinto de primaria es quien más elige la estrategia de frenar aser-

tivamente los malos tratos que provienen de los iguales. Si nos fijamos en los porcentajes vemos que bajan de quinto a sexto, mientras que la tendencia de la ESO con respecto a primero es más variable, en función del tipo de situaciones.

La “búsqueda de ayuda” es una forma de afrontamiento que tiene menor peso porcentual en segundo de la ESO. Únicamente en la historia de maltrato físico y psicológico entre chicas (H<sup>7</sup>) el porcentaje es superior que en primero, mientras que la misma historia entre chicos (H<sup>3</sup>) se mantiene en porcentajes similares.

En términos porcentuales, la actitud pasiva de “no hacer nada” es la menos elegida en las historias de malos tratos entre iguales, con porcentajes que están por debajo del 10%, excepto en la H<sup>6</sup>. Los porcentajes más bajos están en la historia segunda don-

Tabla 2. Estrategias de afrontamiento por cursos en la posición de compañero (N=1018).

	Historias entre iguales								Bienes Públicos		Profesor-Alumno	
	H <sup>1</sup>	H <sup>2</sup>	H <sup>3</sup>	H <sup>4</sup>	H <sup>5</sup>	H <sup>6</sup>	H <sup>7</sup>	H <sup>8</sup>	H <sup>9</sup>	H <sup>10</sup>	H <sup>11</sup>	H <sup>12</sup>
Chi c	45,441	34,103	23,490	46,516	31,956	29,258	14,023	13,294	55,344	37,750	23,734	23,377
gl.	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Signif.	.000	.003	.074	.000	.007	.015	.524	.580	.000	.001	.070	.076
	***	**		***	**	*			***	**		
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<b>Pasiva-Huida</b>												
5 <sup>o</sup> Epr	4,5	6,9	4,2	4,2	6,3	21,8	6,1	7,7	15,4	0	0	0
6 <sup>o</sup> Epr	3,9	3,9	4,8	7	4,8	23,7	7,5	7,1	19,8	0	0	0
1 <sup>o</sup> ESO	4,2	5,4	4,7	4,2	6,4	13,8	9,2	4,2	21,4	0	0	0
2 <sup>o</sup> ESO	3,3	5,8	5,8	4,6	5,8	20,1	7,8	7,9	32,5	0	0	0
<b>Pasiva-Observar</b>												
5 <sup>o</sup> Epr	7,9	6,3	4,7	4,2	4,8	6,9	8,9	4	5,6	12,4	14,8	8,5
6 <sup>o</sup> Epr	6,9	8,3	5	10,9	3,5	6,9	3,9	5,8	10,6	18,8	19	12,4
1 <sup>o</sup> ESO	5,9	7,9	6,4	12,9	5,9	11,7	8	5,5	7,6	17,9	18	10,1
2 <sup>o</sup> ESO	7,2	7,1	4,5	9,8	2,6	11	8,5	3,9	14,6	23,9	16,4	13
<b>Haerle lo mismo</b>												
5 <sup>o</sup> Epr	3	5,7	22,3	25,6	27,2	9,6	14,1	15,7	0	9,9	11,1	6,6
6 <sup>o</sup> Epr	5,2	9,6	26	23,5	34,2	4,7	16,7	13,8	0	8,4	9,7	9,3
1 <sup>o</sup> ESO	6,3	10,4	22,5	22,9	32,2	11,3	12,6	14,8	0	14,5	15,5	9,2
2 <sup>o</sup> ESO	17	19,2	31,8	26,8	48,7	7,1	13,7	20,4	0	18,9	15,1	11
<b>Asertiva</b>												
5 <sup>o</sup> Epr	51,1	51,1	35,8	49,1	36,3	46,3	49,8	51,5	53,9	63,7	62,8	67,7
6 <sup>o</sup> Epr	54,9	43,4	29,1	46,5	30,3	49,6	50,9	52,4	42,3	64,4	65,5	70,6
1 <sup>o</sup> ESO	59	45	26,7	45,8	30,5	46,3	47,9	48,5	46,2	56,2	52,7	71,4
2 <sup>o</sup> ESO	54	46,8	24,7	41,8	25,6	48,1	51,6	48,7	39,1	47,9	57,6	66,9
<b>Buscar ayuda</b>												
5 <sup>o</sup> Epr	23,9	19,9	27,7	11,1	18,1	6,6	11,3	14,2	19,4	9,9	7,3	9,8
6 <sup>o</sup> Epr	20,1	20,8	30,4	5,7	19	2,6	8,3	13,3	19,8	4,4	3,1	3,7
1 <sup>o</sup> ESO	17,2	18,4	33,1	5	15,3	5,8	12,2	17,7	20,6	8,4	8,8	5,5
2 <sup>o</sup> ESO	11,8	9,6	23,4	2	8,3	1,9	6,5	9,9	6,6	3,9	4,6	3,9
<b>Otras</b>												
5 <sup>o</sup> Epr	9,6	10	5,3	5,7	7,3	9	9,8	6,8	5,6	4	4	7,4
6 <sup>o</sup> Epr	9	14	4,7	6,4	8,2	12,5	12,7	7,6	7,5	4	2,7	4
1 <sup>o</sup> ESO	7,4	12,9	6,6	9,2	9,7	11,1	10,1	9,3	4,2	3	5	3,8
2 <sup>o</sup> ESO	6,7	11,5	9,8	15	9	11,7	11,8	9,2	7,2	5,4	6,3	5,2

5<sup>o</sup> Educación Primaria (N= 328); 6<sup>o</sup> Educación Primaria (N= 262); 1<sup>o</sup> Educación Secundaria Obligatoria (N= 263); 2<sup>o</sup> Educación Secundaria Obligatoria (N= 165); \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

de se presenta un ataque a los bienes personales, escondiendo una mochila y rompiendo una chaqueta (H<sup>2</sup>), mientras que los más altos se dan en la historia sexta, donde se presenta una situación de aislamiento y en la octava donde hay chantaje-amenaza con grabación de imágenes sin permiso. Sin embargo, la tendencia a la pasividad es mayor en las historias que relatan tratos inadecuados del profesorado hacia el alumnado. En el caso de ataque a un bien común son aún mayores y la tendencia se agrava a medida que se trata de cursos superiores. Es decir, que las opiniones favorables a adoptar ante el problema una estrategia de pasividad, tanto de huir como de observar, aumentan porcentualmente y de manera considerable al elevarse la edad y curso del alumnado.

En la posición de compañero o compañera, tal y como puede observarse en la Tabla 2,

la prueba de Chi cuadrado de la distribución de las respuestas de afrontamiento en función de su pertenencia a uno u otro curso también es estadísticamente significativa en siete de las doce historias analizadas ( $p < .001$  en la H<sup>1</sup>, H<sup>4</sup> e H<sup>9</sup>;  $p < .01$  en H<sup>2</sup>, H<sup>5</sup> e H<sup>10</sup> y  $p < .05$  en H<sup>6</sup>) y marginalmente significativo ( $p < .10$ ) en H<sup>3</sup>, H<sup>11</sup> e H<sup>12</sup>.

Cabe destacar que cuando se ven a sí mismos como víctima de los malos tratos la respuesta es diferente que cuando se posicionan como compañeros. En primer lugar es muy llamativo el peso de las actitudes pasivas, porque un porcentaje considerable del alumnado opta o bien por “huir” de la situación o bien por quedarse mirando y “observar” el maltrato.

Sin embargo, parece que cuando se presencia una situación de violencia hacia una compañera o un compañero se opta por es-

trategias de reciprocidad negativa, en menor medida que cuando se sitúan en posición de víctima. Como excepción hay que señalar que en el caso de ataque de chico a compañera-amiga (H<sup>a</sup> 5), así como en la situación en que unos chicos agreden a un chico y lo graban (H<sup>a</sup> 3) los porcentajes de respuesta agresiva (como respuesta preferida) aumentan en casi todos los cursos con respecto a los porcentajes de respuesta agresiva en la situación de víctima, mientras que cuando se presenta la misma situación entre chicas (H<sup>a</sup> 7) ese incremento no tiene lugar. En todo caso, en nueve historias la respuesta de hacerle lo mismo se presenta en 2<sup>o</sup> de la ESO en porcentajes superiores que los que se obtienen en quinto de primaria, siendo llamativa la fuerte progresión lineal ascendente que se observa en algunas historias (H<sup>a</sup>1 e H<sup>a</sup>2). En la serie de historias que reflejan un trato injusto del profesor hacia el alumno también se observa que, en la posición de compañero, la actitud de devolverle “haciendo lo mismo” tiene una presencia importante, especialmente en la historia en la que el profesor ignora el trabajo del alumno (H<sup>a</sup> 10).

Por otra parte, cuando se colocan en la posición de compañeros que presencian una situación de maltrato parece que se eligen respuestas positivas de asertividad en mayor medida que cuando se colocan en la posición de víctima, aunque no sucede tanto con la ayuda.

#### *Afrontamiento proactivo y estrategias de afrontamiento*

En primer lugar, se ha calculado la fiabilidad del cuestionario PCS (alfa de Cronbach= .72) y se han calculado las medias y desviaciones típicas tanto para Primaria ( $M=2,73$  y  $DT=0,44$ ) como para Secundaria ( $M= 2,81$  y  $DT=0,43$ ). Podemos decir que las diferencias de medias entre las dos etapas educativas en afrontamiento proactivo son estadísticamente significativas ( $F = 4,60$  y  $p < .05$ ).

Por otra parte, para ver si existen relaciones significativas entre afrontamiento proactivo y la estrategia de afrontamiento elegida en las situaciones de malos tratos en el entorno escolar se han realizado análisis de varianza con un factor de seis niveles. En primer lugar, se ha comprobado la homogeneidad de las varianzas, con el estadístico de Levene. Después se han llevado a cabo los ANOVAS y para comparar las medias de los seis niveles se ha utilizado el estadístico F de Fisher. En concreto, se han comparado las puntuaciones medias en el afrontamiento proactivo de los sujetos que pertenecen a uno de los seis grupos basados en la elección de la estrategia de afrontamiento ante situaciones de maltrato escolar (pasiva, asertiva, ayuda, reciprocidad negativa directa –hacer lo mismo-, reciprocidad negativa diferida –esperar el momento- u otras respuestas). En la Tabla 3 se presentan las his-

Tabla 3. *Relación entre PCS y estrategias de afrontamiento en la situación de víctima (N=1018).*

		H1	H2	H3	H5	H8	H10
	<i>F</i>	2,69	3,47	3,11	2,25	2,62	2,80
	<i>g.l</i>	5	5	5	5	5	5
	<i>sign.</i>	.020	.004	.009	.048	.023	.016
<b>Pasiva</b>	<i>M</i>	2,67	2,46	2,60	2,67	2,86	2,74
	<i>D.T</i>	0,46	0,49	0,40	0,42	0,46	0,43
<b>Esperar el momento</b>	<i>M</i>	2,77	2,86	2,73	2,71	2,79	2,88
	<i>D.T</i>	0,42	0,41	0,38	,44	,42	,52
<b>Hacerle lo mismo</b>	<i>M</i>	2,84	2,83	2,87	2,81	2,82	2,72
	<i>D.T</i>	0,48	0,44	0,44	0,43	0,42	0,33
<b>Asertiva</b>	<i>M</i>	2,72	2,73	2,69	2,75	2,71	2,78
	<i>D.T</i>	0,41	0,43	0,45	0,45	0,42	0,43
<b>Buscar ayuda</b>	<i>M</i>	2,75	2,73	2,76	2,70	2,72	2,57
	<i>D.T</i>	0,42	0,43	0,43	0,40	0,42	0,37
<b>Otros</b>	<i>M</i>	2,90	2,84	2,82	2,86	2,83	2,82
	<i>D.T</i>	0,49	0,45	0,44	0,42	0,49	0,47



Tabla 4. Relación entre PCS y estrategias de afrontamiento en la situación de compañero (N=1018).

		H4	H5	H6	H7	H10	H12
	<i>F</i>	3,001	3,60	2,49	2,55	3,11	6,65
	g.l	5	5	5	5	5	5
	sign.	.011	.003	.030	.026	.009	.000
<b>Pasiva-huir</b>	<i>M</i>	2,75	2,68	2,74	2,68		
	<i>D.T</i>	0,47	0,42	0,43	0,45		
<b>Pasiva-observar</b>	<i>M</i>	2,72	2,66	2,87	2,90	2,68	2,56
	<i>D.T</i>	0,45	0,37	0,49	,38	0,42	0,36
<b>Asertiva</b>	<i>M</i>	2,80	2,74	2,77	2,78	2,80	2,81
	<i>D.T</i>	0,42	0,43	0,42	0,43	0,44	0,41
<b>Hacerle lo mismo</b>	<i>M</i>	2,76	2,86	2,68	2,76	2,80	2,74
	<i>D.T</i>	0,45	0,42	0,40	0,44	0,43	0,49
<b>Buscar ayuda</b>	<i>M</i>	2,53	2,69	2,63	2,65	2,61	2,60
	<i>D.T</i>	0,41	0,45	0,47	0,43	0,40	0,49
<b>Otras</b>	<i>M</i>	2,80	2,75	2,84	2,78	2,76	2,82
	<i>D.T</i>	0,42	0,44	0,44	0,44	0,34	0,47

torias en las que se han encontrado diferencias significativas en la posición de víctima, especificando para cada situación la *F*, los grados de libertad y la significatividad.

Como se puede apreciar en la tabla las diferencias son significativas en la mitad de las historias, de manera que puede afirmarse que hay relación entre el nivel de afrontamiento proactivo y la estrategia de afrontamiento elegida ( $p < .05$ ) en las historias primera, segunda, tercera, quinta, octava y décima. La relación es solo tendencial en las historias nueve y doce y no son significativas en el resto.

En la Tabla 4 se presentan los resultados para aquellas historias en las que se han encontrado diferencias significativas en la posición de compañeros, con la *F*, los grados de libertad y significatividad para cada una. Como puede verse puede decirse que hay relación entre afrontamiento proactivo y estrategia de afrontamiento elegido en la situación de maltrato en seis de las doce historias ( $H^a$  4, 5, 6, 7, 10 y 12, con  $p < .05$ ) siendo tendencial la relación en las  $H^a$  1, 8, 9 y 11.

En aquellos casos en que hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas se han hecho comparaciones post-hoc mediante el estadístico HSD de Tukey para cada historia. Entre los resultados cabe destacar una tendencia que es muy relevante por sus implicaciones educativas. En algu-

nas historias resulta que puntúan más alto en afrontamiento proactivo los que eligen la estrategia de reciprocidad negativa ( $H^a$ 3,  $H^a$ 5 e  $H^a$ 10), siendo estadísticamente significativas las diferencias ( $p < .05$ ) en comparación con el asertivo y con el que pide ayuda. Por lo demás, quien elige estrategias asertivas puntúa significativamente más alto ( $p < .05$ ) que quien pide ayuda y, como cabía esperar que quien elige estrategias pasivas ( $H^a$ 2,  $H^a$ 4,  $H^a$ 8).

#### Discusión y conclusiones

En primer lugar hay que destacar que el peso porcentual de las actitudes de afrontamiento positivas (frenar, pedir ayuda) es mayor que el de las actitudes de reciprocidad negativa y las pasivas. Sin embargo, es preciso hacer hincapié en la variabilidad de esos porcentajes, en función de que se les pida colocarse como víctimas o como compañeros de la víctima, el contexto de la historia y el tipo de maltrato infligido. En algunos casos, los porcentajes de las respuestas de reciprocidad negativa (“hacer lo mismo que te hacen a ti” –insultar, romper...- o “esperar el momento para hacer lo mismo”) suben alarmantemente, sobre todo, cuando se colocan en la posición de víctima. También es llamativa la subida porcentual de las respuestas de pasividad en algunas historias de



maltrato entre compañeros y de ataque a bienes comunes.

El análisis curso a curso nos ha permitido obtener una visión más dinámica de la evolución en la elección que hacen las alumnas y los alumnos. Existen diferencias estadísticamente significativas entre cursos, en cuanto a la elección de respuestas de afrontamiento se refiere. Es muy llamativo que el peso porcentual de las estrategias positivas baje, especialmente en el caso de la asertividad y, aunque en menor medida, también en la búsqueda de ayuda, mientras que, por el contrario el peso de las respuestas de afrontamiento negativo se incrementa en los cursos superiores. Esta tendencia confirma los hallazgos destacados por investigaciones anteriores (Defensor del Pueblo, 2007), de manera que la violencia escolar parece aumentar, al menos hasta segundo curso de la ESO.

Este resultado plantea retos importantes de cara a la intervención educativa, máxime si tenemos en cuenta que es una tendencia que, con matices en algunas historias, se observa tanto cuando las y los estudiantes se colocan en la posición de “la víctima” de los malos tratos como en la posición de “compañero o compañera” que presencia la escena. Entre esas implicaciones cabe destacar, especialmente, la necesidad de reforzar la introducción de programas de prevención y afrontamiento del acoso, especialmente en sexto de Educación Primaria y primero de la ESO, donde los porcentajes de respuestas negativas son más altos.

En segundo lugar, parece que el sexo de las y los protagonistas influye en las actitudes

de afrontamiento que se eligen, tanto desde la posición de víctima como de compañero o compañera. En las historias donde las víctimas de la violencia son chicos maltratados los porcentajes de respuestas asertivas disminuyen considerablemente a favor de la petición de ayuda, mientras que cuando las protagonistas son chicas sucede exactamente lo contrario. Es curioso también cómo el sexo de los protagonistas parece influir en el aumento de los porcentajes de respuestas de reciprocidad negativa como, por ejemplo, en el caso de la chica maltratada por el amigo.

Por último, los resultados ponen de manifiesto que hay relación entre la puntuación obtenida en afrontamiento proactivo y el tipo de estrategia de afrontamiento ante situaciones concretas de malos tratos. Sin embargo, esa relación no siempre parece ser positiva y eso es algo que debe ser tenido en cuenta a la hora de diseñar la intervención educativa. En algunas ocasiones tener una puntuación más alta en afrontamiento proactivo lleva a elegir estrategias de reciprocidad negativa, lo cual no hace sino poner de manifiesto que, a menos que se aborden educativamente las situaciones de malos tratos, una mejor capacidad proactiva no garantiza mejores respuestas en situación de conflicto.

#### Agradecimientos

Este trabajo es parte del proyecto de investigación “Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género” (EDU2008-01478/EDUC) de la convocatoria de ayudas Estatal a proyectos de I+D 2008.

#### Referencias

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Pienda, J. A., González-Castro, P., y Bernardo, A.B. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos. *Aula Abierta*, 35(1,2), 3-8.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Ministerio de Educación-Ediciones Morata.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Boque, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro.
- Charney, R. S. (1991). *Teaching children to care: management in the responsive classroom*. Greenfield MA: Northest Foundation for Children.

- Church, K., Bascia, N., y Shragge, E. (2008). *Learning through community. Exploring Participatory Practices*. Toronto: Springer.
- Comellas, M. J. y Lojo, M. (2008). *Un cambio de mirada para abordar y prevenir la violencia en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Consejo de Europa (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: EURYDICE.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2009). ¿Son comportamientos residuales las conductas violentas de las víctimas agresivas en las escuelas? Predominio y predicción. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 531-551.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M.J. (2001). *Programas de prevención de la violencia y la exclusión social*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.
- Elias, M. J., Arnold, H., y Steiger-Hussey, C. (2003). *Best leadership practices for caring and successful schools*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Heughebaert, S. y Maricq, M. (2004). *Construire la non violence*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Hoffmans-Gosset, M. A. (2000). *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation* (4ª ed). Lyon: Chronique Sociale.
- Jones, T. S. y Compton, R. (2003). *Kids working it out: stories and strategies for making peace in our schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Leary, M.R. (2000). Affect, cognition and the social emotions. En J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: the role of affect in social cognition* (pp.331-357). New York: Cambridge University Press.
- Macbeth, F. y Fine, N. (1995). *Playing with fire. Creative conflict resolution for young adults*. Gabriola Islands: New Society Publishers (1ª edición inglesa: 1992).
- MacGrath, M. (1998). *The art of teaching peacefully: Improving behaviour and reducing conflict in the classroom*. London: David Fulton Publishers.
- McNamara, S. y Moreton, G. (1995). *Changing Behaviour. Teaching children with emotional and behavioural difficulties in primary and secondary classrooms*. London: David Fulton.
- McRae, B. (1998). *Negotiating and influencing skills: The art of creating and claiming value*. Thousand Oaks-California: Sage Publications.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito y realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Schwarzer, R. y Knoll, N. (2009). Proactive coping. En S. J. López (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 393-407). Oxford-England: Blackwell.
- Solberg, M., Olweus, D., y Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464.
- Torrego, J. C. (2005). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: GRAO.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Veenstra, R., Lindenbergh, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Velthuis, F., y Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.
- Weist, M. D., Evans, S.W., y Lever, N.A. (2003). *Handbook of School Mental Health. Advancing Practice and Research*. Toronto: Springer.
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. (2009). *What we know about emotional intelligence*. London: The Mit Press.